

Dr. BERENCZ JÁNOS tanszékvezető főiskolai docens:

**A PÉLDÁK FELHASZNÁLÁSA
PSZICHOLÓGIA-OKTATÁSUNKBAN,
KÜLÖNÖS TEKINTETTEL SZOCIALISTA ISKOLAREFORMUNK
ALAPELVEIRE**

A pszichológia-oktatással foglalkozó szakdidaktikai irodalom nagyobb részében a középfokú pszichológia-oktatást (gimnázium, régi tanítóképző) tartja szem előtt. E művek vagy globális-áttekintő jellegűek, vagy esetleg a pszichológia-oktatás világnézeti kérdéseit, egyes módszeres problémáit tárgyalják [1]. Hiányzik azonban a pedagógiai főiskolákon folyó pszichológia-oktatás egészének és részleteinek monografikus feldolgozása. E hiány és ugyanakkor az iskolareform felső-oktatási részében kifejtett feladatok teszik indokolttá cikkünk tárgyválasztását.

Jelen tanulmány az általános- és gyermeklélektan főiskolai oktatásával — mégpedig mind az előadásokon, mind a szemináriumokon folyó munkával, mind a vizsgáztatással — kapcsolatban kísérli meg egyrészt összegezni tanszékünk eddigi tapasztalatait, másrészt igyekszik további lehetőségeket, problémákat is felvetni a példák felhasználására vonatkozóan.

Kiindulásul hangsúlyozni kívánjuk azt a véleményünket, hogy a főiskolán folyó pszichológia-oktatás jelentékenyen különbözik mind az általános művelő középiskolákban, mind a felsőfokú tanítóképző intézetekben történő pszichológia-oktatástól egyfelől, másfelől viszont el kell határolnunk azt a pszichológus-szakképzéstől is [2].

Tanulmányunk tárgyára vonatkozóan szükségesnek tartjuk még azt is előrebecsátani, hogy nem tekintjük célunknak még a relatíve értelmezett teljességet sem. Tehát nem törekszünk arra, hogy a példák felhasználásának valamennyi fontos elvi és gyakorlati problémáját felvessük, illetve megoldjuk. Célunk ehelyett szerényebben csak annyi, hogy konkrétan rámutassunk iskolareformunk néhány alapelveire a mi területünkön.

Hangsúlyozni kívánjuk továbbá e cikk tárgyával kapcsolatban azt is, hogy témánkat a magunk részéről nem tekintjük merőben „eszközi”, szűk értelemben vett „módszertani” jellegűnek. Alapjában véve, felső-oktatási- (illetve főiskolai-) didaktikai, pedagógiai monográfiának tekintjük jelen írásunkat. Vagyis cikkünkben nem törekszünk a „hogyan”

kérdésére leszűkíteni problémáinkat, hanem igyekszünk anyagunkat a pszichológia-oktatás világnézeti és egyéb nevelési célkitűzéseivel, az iskolareform irányelveivel — tehát a pszichológia-oktatás anyagával, tartalmával szoros összefüggésben — kifejtetni.

Cikkünk gondolatmenetében a következő elrendezés érvényesül:

I. A példák funkciója és területei általában a pszichológia-oktatásban és a főiskolai pszichológia-oktatásban;

II. A példák felhasználása az általános- és gyermeklélektan egyes területeinek konkrét témáinál;

III. A példák szerepe a szemináriumokon és a vizsgákon.

I.

A példák a pszichológia-oktatásnak minden fokán — akár gimnáziumban, akár tanítóképzőben, akár pedagógiai főiskolán — nélkülözhetetlen, lényeges alkotórészét alkotják. A példák biztosítják ugyanis a tananyag érthetőségét, szemléletességét. Ezek nélkül a pszichológiai fogalmak nem tisztázhatók, a törvényszerűségek üres absztrakciók maradnának. Mit érne például, ha a hallgatók tudomást szereznének arról, hogy „az észlelés alapvető tükrözési (megismerési) folyamat, melyben a tárgyak, jelenségek egésze tükröződik a tudatban”, vagy: „a gondolkodás a valóság általánosított és közvetett tükrözésének folyamata”, vagy: „az akarati folyamat a cselekvés irányítása a második jelzőrendszer által, miközben az egyén különféle belső és külső akadályokat küzd le” stb. — anélkül, hogy e meghatározásokat konkrét példákkal világitanánk meg, tennénk érthetővé, szemléletessé? Nyilvánvaló, hogy az ilyenféle pszichológia-oktatás szinte elképzelhetetlen, mert csupán üres, a hallgatók számára homályos absztrakciókat halmozna. Ugyanígy könnyen érthető, hogy a törvényszerűségek (mint pl. a kontraszt-hatásra, konstancia-jelenségekre, az ún. asszociációs törvényekre stb. vonatkozók) oktatása is meddő fáradozás lenne konkrét példák felhasználása, elemzése nélkül.

Már az eddigiekből is könnyen belátható, mennyire lényeges funkciót töltenek be tehát a példák a pszichológia-oktatásban. Ezek biztosítják a kapcsolatot az absztraktumok és a konkrétum, az elmélet és a gyakorlat közt. E ponton válik érthetővé, mennyire összefügg a példák célszerű, helyes alkalmazása iskolareformunk alapelveivel, hiszen az iskolareform első alapelve az iskolának az élettel, a gyakorlattal való szorosabb kapcsolat kimunkálását tűzi feladatunkká.

Továbbmenőleg, kapcsolatban vannak a példák az iskolareform második alapelvével, a hallgatók korszerű szakmai műveltségének fejlesztésével is annyiban, hogy a hallgatók számára szükséges, korszerű általános és gyermeklélektani anyag valódi megértése, a tanultak alkalmazni tudása csak a konkrét példák [3] felhasználása, példák elemzése útján érhető el.

Végül a pszichológia-oktatás világnézeti nevelési céljainak szolgálata (még pedig mind a szorosabb értelemben vett dialektikus materi-

alista vonatkozásban) is csak céltudatosan megválasztott, meggyőző, hatásos példaanyagon keresztül lehetséges. Ennek illusztrálására, illetve bizonyítására cikkünk II. részében térünk rá.

Miben láthatjuk összefoglalóan a példák funkcióját, jelentőségét általában a pszichológia-oktatásban, és speciálisan főiskolai pszichológia-oktatásunkban? [4].

a) A példák biztosítják a pszichológiai anyag konkrétizálását, *megértését*. Ezen az „elsődleges megértés”-en [5] túlmenően a felhasznált és elemzett példák győznek meg a tudományos, materialista pszichológia igazáról. Másszóval, lehet a példáknak *bizonyító* jellegük is. A hibás, helytelen pszichológiai nézetekkel, irányzatokkal szemben pedig *cáfolatként* is szolgálhatnak a példák. Ilymódon a példákkal nagy mértékben munkálhatjuk az iskolareformnak a korszerű műveltségre (itt konkrétan: korszerű szakmai, pszichológiai műveltség) vonatkozó alapelvét.

b) *Mai életünkkel, a gyakorlati valósággal* is a példák útján hozzuk kapcsolatba a pszichológia-oktatást. Ezzel az iskolareform legfontosabb, alapvető elvét juttatjuk érvényre.

c) A példákkal való *illusztrálás sokoldalúvá, szemléletessé* teheti a pszichológia-anyagot. Így tudjuk felkelteni és ébren tartani a hallgatók *érdeklődését, aktivitását*. Számos esetben a példák teszik lehetővé, hogy nevelési céljainkhoz szükséges *érzelmi hatásokat* érjünk el.

d) A szocialista világnézeti és erkölcsi nevelés hatékonyabb elérését (pl. ateista nevelés, dialektikus és történelmi materialista világnézetre nevelés, szocialista hazafiságra nevelés stb.) is elsősorban az alkalmazott példák biztosítják.

* * *

A pszichológia-oktatásban alkalmazott példákat különböző területekről vehetjük, az anyag természetének, a konkrét didaktikai és nevelési feladatoknak megfelelően. A példák leggyakoribb, legáltalánosabb forrásterületei a következők:

1. Az ún. „mindennapi élet” („hétköznapi élet”), mely magában foglalja a legfontosabb biológiai és társadalmi szükségletek kielégítését, a munkát (amennyiben a példa nem kifejezetten speciális, megértése nem kíván különleges szakképzettséget), a pihenést, sportot, szórakozást.

2. Művészeti példák, melyek részben egyes műalkotások létrejöttével, hatásával, elemzésével kapcsolatosak, részben az alkotók életéből merítenek.

3. Tudományos példák. Ezek a filozófia, a különböző természet- és társadalomtudományok, valamint a tudósok életéből, alkotómunkájából veszik anyagukat.

4. A szoros értelemben vett pszichológiai példák konkrét pszichológiai megfigyeléseket, kísérleteket tartalmaznak megértetés, illusztrálás, bizonyítás vagy cáfolat, világnézeti nevelés céljára.

5. Történelmi és politikai példák.

6. A gyermekek, az iskola életéből merített példák.

A különböző fokon használatos (gimnáziumi, tanítóképzős, felsőoktatási) pszichológia-tankönyvek, tudományos kézikönyvek és népszerű munkák különböző mértékben és módon élnek a példák adta lehetőségekkel. Példáik anyagát — természetesen a tárgyalta anyagrésztől függően is — különböző területekről merítik. Kétségtelen, hogy a felszabadulás előtti művek példa-anyagában is hathatósan érvényesült az idealista világnézet, a biologizmus, a reakciós társadalomszemlélet [6].

Főiskolai előadásaink példa-anyagát az előadók részben saját tapasztalataikból, megfigyeléseikből, kutatásaikból, részben régebbi és mai pszichológia-tankönyvek, tudományos és népszerű művek anyagából meríthetik. Ezért nem érdektelen, ha összehasonlításképpen néhány régebbi és mai pszichológiai művet egybevetünk abból a szempontból is, milyen sűrűn alkalmaznak konkrét példákat és példákat milyen területekről vesznek.

Könnyen áttekinthető, gyors mennyiségi egybevetés céljából közöljük az alábbi „Összehasonlító táblázat”-ot. Táblázatunkkal kapcsolatban előljáróban megjegyezzük, hogy ennek adatai *csupán nyers, mennyiségi összehasonlításra* adnak bizonyos fokú lehetőséget.

Összehasonlító táblázat
néhány pszichol. tankönyv, illetve kézikönyv, népszerű mű példáiról:

Cím, ill. szerző	Honnan veszik a példát? (százalékban)						
	p. s.	mn. é.	műv.	isk.	tud.	pszich.	tört.
Szalai	0,52	73,9	17,3	—	8,6	—	—
Emericz	0,4	84,05	11,5	2,8	1,4	—	—
Klamarik	0,7	57,3	13,1	5,7	16,3	3,2	4,1
Maczki	0,18	61,1	—	—	—	38,8	—
Hajdú—Zoltvány	0,77	60,93	17,18	1,56	7,81	12,5	—
Szinyai	0,9	42,04	18,1	2,2	27,2	10,2	—
Kornis	0,87	32,1	26,9	6,9	8,6	22,5	2,6
Bognár C.	0,45	31,2	27,1	6,2	10,4	20,8	4,1
Somos—Zentay	0,9	34,4	25,5	17,1	4,2	2,7	15,1
Mácsay—Zombor	0,45	36,84	29,8	10,5	—	12,45	10,5
Tjeplov, 1952.	0,78	23,6	56,8	—	1,4	7,9	10,0
Középisk. 1957.	1,06	31,95	14,4	5,05	—	46,4	2,1
Tanítóképző, 1957.	0,84	41,9	16,9	21,3	5,1	8,9	6,6
E. Fischbein (román tank.)	0,55	39,3	21,3	15,3	9,3	10,06	4,0
Stefánovič—Rozina (csehszlovák)	0,56	39,17	4,5	18,3	5,7	32,1	—
Felsőfokú tk.	0,52	42,5	7,5	11,25	3,75	32,5	2,5
Büchler	0,37	68,8	1,7	—	—	29,3	—
Rubinstein	0,36	16,0	27,5	4,8	11,6	40,1	4,5
Artyómov	0,56	27,9	40,2	13,1	—	15,3	3,5
Ivánov	0,504	35,6	19,6	11,7	6,8	15,9	10,6
Harkai—Schiller	0,24	44,77	4,47	—	4,47	46,27	—
Ranschburg	0,52	38,8	15,7	8,6	12,2	22,6	1,7
Levitov	0,72	1,4	58,02	9,49	2,55	15,3	13,04
Jakobszon	0,53	7,7	56,3	12,3	3,6	0,09	10,9
Ákos K.	0,32	33,707	6,74	—	29,2	26,96	3,3
Jénárd	0,64	4,1	5,4	24,6	—	65,6	—
Hárdi	1,08	22,0	18,2	2,5	8,1	41,5	7,5

Rövid magyarázat az Összehasonlító táblázathoz:

Táblázatunkban baloldalt a kérdéses tankönyv, illetve mű rövid megnevezése, szerzője szerepel. A szereplő művek pontosabb adatait a [7]. sz. bibliográfiai jegyzetünkben adjuk meg.

Balról jobbra haladva, a példasűrűség (rövidítve: p. s.) rovata következik. Ezen egy hányadost értünk, melynek számlálójában a könyvben szereplő összes példák száma, nevezőjében pedig a könyv oldalakban megadott terjedelme szerepel. A példasűrűséget tizedes törtekben, egy vagy két tizedes pontossággal adjuk meg. Minél nagyobb a tört értéke, annál több példát alkalmaz a kérdéses könyv, oldalterjedelméhez viszonyítva.

A következő 2—7. oszlopokig százalékokban kifejezve megadjuk, hogy a példák hány százaléka van a mindennapi élet köréből (röv.: mn. é.), a művészetek területéről (röv.: műv.), az iskolai életből (röv.: isk.), a tudományos kutatásból, tudományok történetéből, nagy tudósok életrajzából (röv.: tud.), a pszichológia-tudomány köréből, pontos pszichológiai megfigyelések, kísérletek adatai alapján (röv.: pszichol.) és a történelemből, közvetlenül a politikából (röv.: tört). Az említett 2—7. oszlopokban tehát csupa százalék szerepel. Ha e százalékokat vízszintes sorokban összeadjuk, egy-egy könyvnél a 100 százalékot kellene eredményül kapnunk, minthogy a táblázatban szereplő művek valamennyi példáját besoroltuk a fent megjelölt hat terület valamelyikébe. Legtöbbször azonban ez az összeg néhány tizeddel kisebb a 100 százaléknál, minthogy általában egy tizedes pontossággal számoltunk.

Néhány esetben egyes példák besorolása valamely kategóriába vitás lehet, e vitatható esetek aránya azonban nem haladja meg az öt százalékot, úgyhogy az összképen, a lényeges arányokon nem változtatnak.

* * *

Mint említettük, a közölt „Összehasonlító táblázat” az egyes tankönyvek példáinak csupán nyers egybevetésére, összehasonlítására alkalmas. A finomabb (mennyiségi és minőségi) tankönyv-elemzésnek a példa-felhasználással kapcsolatban jóval több, bonyolultabb problémára is ki kell terjednie.

Hogy e „finomabb elemzés” néhány fontosabb szempontjára utaljunk, a következőket említhetjük:

a) A példasűrűség nem feltétlenül jár együtt a könyv magasabb színvonalával, még a nagyobb szemléletességgel sem okvetlenül jár karöltve. (Mint az táblázatunkból leolvasható, általában a középiskolai pszichológiai könyvek példasűrűsége nagyobb, mint a felsőoktatási, illetve tudományos munkáké. Ez nyilván abból következik, hogy középiskolában nagyobb a szemléltetés, illusztrálás szükséglete, mint egy tudományos műben.) Meg kell tehát azt is vizsgálnunk, milyen körülmények okozzák egy tankönyv példasűrűségét, miből adódik ez, milyen jellegűek a példák. Lehet egy tankönyv példasűrűségének oka az, hogy egyszerű hivatkozásként, felsorolásszerűen halmoz, elsősorban illusztráló jellegű példákat. Máskor a példák fontosabb, bizonyító, cáfoló funkciót töltenek be. Lehet viszonylag kevés a példa (alacsony példasűrűség) akkor, ha egy-egy példát részletesebben, mélyebben, sokoldalúan elemez a tankönyv. Ilyenkor tehát a kevés példa nem a tankönyv szemléletlenségének tünete, hanem annak következménye, hogy a felhozott — viszonylag kevesebb példa — alapos elemzésre kerül. Táblázatunkban viszonylag igen magas Tyeplov tankönyvének példasűrűsége,

viszont Rubinstein tankönyvéé jóval alacsonyabb. Ez a tény azonban nem szól Rubinstein tankönyvének szemléletessége ellen. Tyeplov könyvében ugyanis a példák zöme egyszerű illusztráló példa, viszont Rubinsteinnél igen magvas, mélyrehatóan elemzett példákkal találkozunk.

b) A példasűrűség összefügg a tankönyv jellegével, az alkalmazott példák tárgyköre pedig részben a tankönyv jellegével, részben a szerzők speciális kutatási témájával is összefügg. (Pl. táblázatunkban Büchler R.-nek a testnevelési főiskolákon használatos tankönyve túlnyomórészt a sport és testnevelés köréből meríti példaanyagát, Artyómov tankönyve viszont, a szerző kutatásainak megfelelően, gyakran merít az idegen nyelvek tanítása, tanulása köréből.)

c) A finomabb elemzés fontos kérdése az is, hogy melyik témánál, milyen tárgykörökből meríti a példát a tankönyv. A táblázatunkban szereplő hat terület is nagyobb differenciálást igényel a finomabb elemzéshez. Így pl. az ún. „mindennapi élet” köréből érdemes lenne a *munkával* és a *sporttal* kapcsolatos példákat különvéve, elemezni. A termelő munkával, fizikai munkával kapcsolatban a régebbi tankönyvekben alig találunk példát, viszont az újabb tankönyvek — a szovjet művek nyomán — kezdenek szerepeltetni a munka köréből vett példákat. Felvethető azonban, hogy e példák aránya még mindig kevés ahhoz, amit e tárgykör fontosságához mértén — minden mesterkélttség, erőltetés nélkül — megérdemelne.

Pl. a főiskolán jelenleg használatos felsőfokú tanítóképzőintézeti tankönyv mindössze egy példát alkalmaz a termelőmunka köréből (132. lapon, a készségfejlesztésről szólva), míg Rubinstein 1946-ban megjelent tankönyvében a mindennapi élet köréből vett példák mintegy egyharmada a termelőmunka köréből való. Ez utóbbi azonban még mindig nem valami túl magas arány, hiszen a termelőmunka példái itt sem haladják meg az egész példaanyag 3 százalékát.

A *művészeti példákat* is érdemes lenne differenciáltabban szemügyre venni. E téren Tyeplov tankönyve foglal el kiemelkedő helyet. Igaz viszont, hogy példái egyoldalúak, mert túlnyomó többségük irodalmi és inkább utalásszerűen kerülnek sorra. Ritka a pszichológiai elemzés, magyarázat, megvilágítás. A pszichológia-tankönyvek többnyire mostohán bánnak a képzőművészeti és zenei példákkal. Egész ritkán szerepel a *film* példaként. (Előadásban pedig nélkülözhetetlen, fontos és hálás terület a filmek pszichológiai elemzése, felhasználása.) A táblázatunkban felsorolt művek közül legsokoldalúbban szerepelnek művészeti alkotások Rubinstein könyvében, aki viszonylag kedvezőbb, megfelelő helyet tud biztosítani a képzőművészeteknek is.

A *pszichológiai példák* közül a speciálisan, példaként említett általános-, és gyermeklélektani megfigyelések, kísérletek szerepelnek. Külön említést érdemelnek a patho-pszichológiai példák, amelyek a felsőoktatásban, tudományos műben elmaradhatatlanok. E tekintetben didaktikailag talán legmintaszerűbb Rubinstein műve, aki nem öncélúan, vagy érdekességhajhászként, hanem az ép idegrendszer, pszichikum mélyebb megértetése, a fiziológiai alapok gyökeresebb kimunkálása, az

ép és kóros pszichikum termékeny egybevetése szempontjából hozza fel patho-pszichológiai példáit. Hasonlóképpen igen tanulságos Ranschburg munkája is e szempontból. Nála a pszichológiai példák csaknem egynegyedét, az összes példaanyagnak majdnem 10 százalékát teszik ki a patho-pszichológiai példák. Értékesek a szerző saját megfigyelései, klinikai eseteleírásai is. A népszerű művek közül a nemrégiben megjelent Hárdi István műve dolgozik sok orvosi, pathológiai példával. Ez a könyv sajátos orvosi-ismeretterjesztő vonásából következően indokolt.

Főiskolai pszichológia-oktatásunk példái között nem jelentéktelen szerep vár a *történelmi* (politikai) és *tudományos* (tudománytörténeti) területekről vett példákra. Különösen a megfigyelés, emlékezet és képzelet, gondolkodás, akarat és jellem területén jönnek e területek számba. Egyrészt világnézeti-erkölcsi nevelési szempontból, másrészt azért is jelentős e példaterület, mert egyes hallgatói szakcsoportok érdeklődési területéhez tudjuk így jobban közelíteni pszichológia-oktatásunkat. E példaterületeken a szovjet munkák mellett (Rubinstein, Levitov, Jakobszon, Ivánov) a tudományos példák tekintetében leginkább Ranschburg művét emelhetjük ki, aki — többek között — a fizika történetéből is hoz fel példákat (Mayer, Faraday).

* * *

A pszichológia-tankönyvek példáinak finomabb jellemzéséről szólva, érdemes lenne hazai pszichológia-tankönyvirodalmunkat e szempontból részletesebben vizsgálni. Az ilyen vizsgálódás azonban nagyobb terjedelmet igénylő tankönyvtörténeti monográfia lenne, ami jelenlegi kereteinken túlmenne. Néhány rövid utalás, jellemző vonásra rámutatás azonban ehelyütt sem lesz érdektelen.

Bár a magyar pszichológia-tankönyvek a felszabadulás előtt egészében — a tantervek alapján — az idealista álláspontot képviselték, világnézeti, társadalmilag lényegében helytelenítendő, éppen a példaanyag szempontjából azonban egyikük-másikuk tartalmaz figyelemre méltó vonásokat is.

A példák szempontjából az első szemléletes, viszonylag érdekes munka SZITNYAI Elek tankönyve (1899). Számos irodalmi példát olvashatunk benne nagy íróinktól, mint Kölcseytől, Eötvöstől, Vörösmartytól. Szerepeltet pathológiai példát is (a felejtésnél), szól a localisatio elméletről. Közli a magyar materialista pszichológia egyik jelentős képviselőjének, LECHNER Károlynak a piperkőcökről („dendik”-ről) adott jellemzését stb.

Irodalmi példákban igen gazdag a SOMOS ZENTAY-féle tankönyv. Különösen Arany Jánostól szerepeltet sok példát. (Szilágyi Erzsébet, Toldi, V. László, Ágnes asszony, A tölgyek alatt stb.) Helyet kap Vörösmarty, Gárdonyi, Mikszáth, Kosztolányi, Ady, Móra is a tankönyv példái között.

II.

Amikor a következőkben a főiskolai általános és gyermeklélektan anyagának egyes témáihoz kapcsolódva igyekszünk konkrétizálni a példák felhasználásának néhány problémáját, egyszersmind határozottan feltűnnek a főiskolai *pszichológia-oktatás sajátos vonásai*, amelyek mind a tanítóképzős (a régi középfokú és mai felsőfokú tanítóképző intézeti), mind a gimnáziumi, mind a specifikus pszichológus-szakképzéstől megkülönböztetik.

E különbségek egyrészt a pszichológia-tananyagának színvonalával, jellegével függnek össze, másrészt azzal, hogy nálunk az általános iskola felsőtagozatában működő, háromszakos tanárképzés folyik, harmadsorban pedig a főiskolai pszichológia-oktatás szervezeti formáiból (előadás, szemináriumi gyakorlat, kollokvium) is adódnak. Az itt jelzett problematikára a következőkben még visszatérünk.

Rátérve a pszichológia-anyag egyes részterületeire:

A) A bevezető, alapvetést adó

fejezetekben a példák szempontjából a következőkre hívhatjuk fel a figyelmet különösképpen:

1. Előadásainkban nem elégedhetünk meg a „pszichikai jelenség” tudományos, materialista értelmezésének rövid, deklarációszerű ismeretetésével. Itt határozottan, meggyőző világnézeti nevelésre kell törekednünk. Ezért nem elégséges az sem, ha csupán általánosságban, elnagyoltan cáfoljuk a tudománytalan, idealista nézeteket, a „halhatatlan lélek”-ről szóló tudománytalan vallásos tanítást. Igyekeznünk kell konkrét, mai vallásos szerzők megnyilatkozásai alapján, ilyen konkrét példák felhasználásával meggyőzően cáfolni a tudománytalan nézeteket, bizonyítani a tudományos, materialista pszichológia igazát.

Ilyen konkrét cáfoló, bizonyító jellegű példaelemzés során — logikai rendben haladva — a következő legfőbb tudománytalan nézeteket kell cáfolnunk:

A megismerhető, tapasztalható anyagon kívül van valami megismerhetetlen, anyagtalan szellemi valóság. A lelki tevékenységet az agy működése nem létesítheti (?), mert akkor „az okozat, a hatás felülmúlná az okot, lényegesen magasabbrendű okozat állna elő, mint amire a létesítő ok képes” [8]. A lelki jelenséget hordozó szellemi „lélek” nem áll részekből. Ezért nem bomolhat fel, nem szűnhet meg (?). Tehát „halhatatlan”. A „lélek” csupán külsőleg függ az anyagtól, de létében és tevékenységében az anyagtól való belső függetlenség jellemzi” [9].

2. Az állati pszichikumot tárgyaló rész után helyes lenne az „ember és a gép” pszichikai egybevetéséről is szólni, különös tekintettel a mai, ún. „gondolkodó gépekre” és az ezzel kapcsolatos misztifikációra. Itt célszerű néhány konkrét példán keresztül megvilágítani az emberi pszichikum alapvető különbségét a gépi mechanizmussal szemben. (Az újabb tankönyvek közül ARTYÓMOV -- táblázatunkban említett — szovjet tankönyvének 1958. évi kiadása e problematikát részletesen tárgyalja. Magyarra fordítása kívánatos lenne.)

3. A pszichológiai-kutatás módszereivel foglalkozva, sok mai tan-

könyv e részeket elvontan, kevésbé szemléletesen tárgyalja. A megértés szempontjából fontos, hogy egyes kutatási módszereket, a különböző pszichológiai megfigyeléseket (önmegfigyelés, közvetlen és közvetett megfigyelések), a kérdőívek alkalmazását (pl. BODA, 10.), a pszichológiai kísérletek tipikus fajtáit egyszerű példákon bemutassuk. A mélyebb megértés szempontjából nagyjelentőségű az is, hogy pszichológiai kísérleteknek a fizikai, biológiai és általában a természettudományi kísérletektől eltérő néhány sajátosságára is konkrét példákon keresztül rámutassunk. (Ún. „fedő”- és fő-kísérletek [11], ellenőrző-kontroll kísérletek.) A pszichológiai kutatási módszerek szemléletes, példákkal történő bemutatásának szerencsés megoldásaként említhetjük LÉNÁRD Ferenc „Emberismeret” c. művét, továbbá STEFANOVIC és ROZINA csehszlovák, valamint E. FISCHBEIN román tankönyvét. (Ez utóbbi helyesen említi a különböző tevékenységformák, az alkotás pszichológiai vizsgálatának fontosságát, a kontroll-kísérleteket; hangsúlyozza, hogy a jellemvizsgálatoknál a fő módszer a megfigyelés, máskor viszont alapvető a kísérlet. A csehszlovák tankönyv szintén példákkal szemlélteti a kísérleti módszereket, viszont az olyan eszközöket, mint például a tachistoszkóp vagy a kimográf, didaktikailag nem célszerű az anyag elején tárgyalni.)

4. A pavlovi nervizmus alapfogalmainak tárgyalásakor — a korszerűség követelményeinek megfelelően — célszerű konkrét példákon, konkrét kísérletekre utalva rámutatnunk a pavlovi kutatások sokirányú pszichológiai továbbfejlesztésére, termékenyítő hatására. (Amint pl. KARDOS professzor kitűnő tudományos műve is teszi [12].)

B) A pszichikai folyamatokra

vonatkozóan a következőket emeljük ki:

1. Az alapvető, elemi tükrözési folyamatoknál

a) fontosnak tartjuk, hogy gyakorlati példákon keresztül mutassuk be az érzéki csalódások, a kontraszt-jelenségek jelentőségét (pl. a közlekedési jelzésekben, a termelőmunkában, az iskolai szemléltetésben);

b) Az észlelésnek, mint bonyolult szintetikus idegfolyamatnak, mélyebb megértését szolgálja a pszicho-pathológiai példa elemzése. (Pl. a GELB és GOLDSTEIN által említett esetben —, melyet Rubinstein tankönyve közöl — egyes kóros folyamatoknál az észlelés mintegy szétszakad szenzorikus összetevőkre [13].)

c) Általános viszonylatok észlelésének tárgyalásakor, különösen a tér- és mozgásészlelés megértéséhez jól alkalmazhatunk képzőművészeti alkotásokat példaként. (Így a vonal- és színperspektívával, a mozgás észlelésével és ábrázolásával kapcsolatban.)

2. A megfigyelésről szóló részben a tankönyvek sokszor gyér, kevésbé meggondolt példaanyaggal dolgoznak. Mit kellene itt példákkal, szemléletesen dokumentálni?

a) A megfigyelés — azzal, hogy tudatos, rendszeres észlelés — biztosítja azt, hogy megismerésünk pontos, lényegét kiemelő, rendezett

legyen. Ezért van óriási jelentősége a helyes megfigyelésnek a mindennapi életben, a tanulásban, a munkafolyamatok elsajátításában, a munkában.

b) A tudományos munka nem lehet meg állhatalos, pontos, lényegre törő megfigyelés nélkül. Nem véletlen, hogy a természet- és társadalomtudomány nagyjai (pl. Darwin, Pavlov, Marx stb.) a megfigyelésnek is mesterei, óriásai voltak.

c) A realista műalkotás nem jöhet létre a valóság aprólékos és mélyreható megfigyelése nélkül.

3. A figyelem tárgyalásánál példáinkkal érzékeltnünk kell azt, mennyire lényeges szerepet játszik a koncentrált figyelem a munkában, termelésben. A figyelmetlenül, szétszórt figyelemmel dolgozó ember veszélyezteti a munka eredményét, minőségét (selejt), másrészt saját testi épségét, egészségét is. (Balesetek a figyelmetlenség következtében.) Nélkülözhetetlen a figyelem koncentrációja az iskolai oktatásban is. Gyakorlati jelentősége miatt tárgyalnunk kell az ún. *habituális figyelmet*, a figyelem automatizációját is. Ez teszi lehetővé, hogy a gyakorlati életben — erős kifáradás nélkül — egyszerre többféle cselekvést is végezzünk, figyelmünket gazdaságosan osszuk meg (pl. lépcsőn felmenés közben beszélgetni tudunk). Tanulságos itt is a pathológiai példa arra nézve, hogy bizonyos kóros esetekben a habituális és az aktuális figyelem szétválhat egymástól. Ez a tájékozódás és a cselekvés súlyos zavaraihoz vezethet.

4. Az emlékezés tárgyalásakor a tankönyvek inkább csupán a mindennapi életből és az iskolai oktatás köréből merítik példáikat. E példák természetesen nem nélkülözhetők, de kiegészítésül a következő szempontokra hívhatjuk fel a figyelmet:

a) Példáinkban nem szorítkozhatunk olyan esetekre, melyek bárhol, bárhol előfordulhatnak. Tudatosan is arra kell törekednünk, hogy az emlékezésben tükröződő konkrét társadalmi-politikai mozzanatokat példáinkban érzékeltsük. Példaként hadd említsük JÓZSEF ATTILA „Mama” című költeményét, ahol az emlékezés a proletársors társadalmi mozzanataival fonódik harmonikusan egybe. Vagy, amikor RADNÓTI feleségére emlékezik (pl. a „VII. eclogá”-ban, „Levél a hitveshez” című költeményében), ez az emlék a fasiszta háború, embertelenség gyűlöletével szövődik egybe. Tehát félreérthetetlenül társadalmi-politikai színezetű. Ugyanígy ADY „Emlékezés Táncsics Mihályra” című költeményében is haladó politikai tartalmat rejt az emlékezés.

b) Nem mulaszthatjuk el azt sem, hogy példáinkkal bizonyítsuk: a mindennapi életben, a termelőmunkában feltétlenül szükségünk van a lényegret megtartó, logikus, pontos emlékezőképességre.

5. A képzeletről tanítván, különösen a képzelet egyszerűbb és bonyolultabb eseteit (agglutináció, tipizálás, sematizálás, különböző kombinálások) és fajtáit szükséges találni példákkal illusztrálnunk.

A korszerűség, gyakorlatiasság elvének érvényesítése itt megkívánja: példáinkkal bizonyítsuk be, hogy korunk technikai fejlődésében, tudományában, művészetében milyen lényeges szerepet tölt be a kép-

zelet. A szocialista országok hatalmas lendületű fejlődése bizonyítja, milyen nagyszerű lehetőséget tud biztosítani a szocialista társadalom a dolgozók alkotó képzeletének kibontakozására. A képzelettel kapcsolatban felhozott példáinkban tehát a képzelet és a társadalmi rend összefüggéseit is tükrözniök kell.

Az elavult, idealista pszichológiával szemben példáinkban annak is ki kell domborodnia, hogy a képzelet nem a semmiből teremtmény misztikus folyamat, hanem bonyolult analitikus-szintetikus mnémikus lelki-folyamat [14].

6. A gondolkodási folyamatot illusztráló, magyarázó, elemző példák során a tankönyvek felhasználják a mindennapi élet, az iskolai oktatás területét, olykor a különböző tudományok fejlődéstörténeti adatait is.

A tankönyvi példák közt találkozhatunk némelykor rejtvénytípusú, a gyakorlattól távol álló, extrém példákkal is.

Például egyik középiskolás, tanítóképzős tankönyvben olvashatjuk a következő kérdést:

„Hány olyan ember van Budapesten, akinek egyenlő számú hajszála van?”

Nyilvánvaló, hogy ilyen és ehhez hasonló rejtvénytípusú gondolkodási „feladatok” lehetnek ötletesek, frappánsak, meglepőek —, de gyakorlati jelentőségük, értelmük aligha van.

Ezért ilyenféle példák gyakori alkalmazása, halmozása — annak ellenére, hogy érdeklődést keltők, élénkítőleg hatnak — mégsem kívánatos. Számunkra ugyanis a lényeges az, hogy hallgatóink megértsék a gondolkodás lényegét, mindennapi és tudományos jelentőségét. E célt pedig jobban szolgálják a gyakorlati élet valóságából merített, reális problémákat tartalmazó, hasznos, gondolkodtató feladatok.

Természetesen nem kívánjuk ezzel a frappáns, rejtvénytípusú példák létjogosultságát teljes mértékben tagadni, de az is bizonyos, hogy bármely gondolkodás-élektani problémát illusztrálhatunk, elemezhetünk valódi, gyakorlatias példákkal is.

Végül, az *intelligencia*-fogalmával kapcsolatban fel kell hívunk a figyelmet egy problémára: ügyelnünk kell arra, hogy felhozott példáink teljes mértékben megfeleljenek annak a meghatározásnak, amelyel kapcsolatban a példát alkalmaztuk.

Ha pl. egy tankönyv lényegében elfogadja W. STERN intelligencia-konceptcióját, mely szerint az intelligencia lényegében „szellemi alkalmazkodóképesség”-et jelent — (nézetünk szerint egyébként ez a koncepció erősen bírálható!) —, akkor olyan példákat kell felhozni, amelyek a meghatározásban adott koncepciónak megfelelnek. Nem szerencsés tehát ilyen koncepció mellett a BINET—SIMON-féle intelligencia-teszt feladatait emlegetni, mert ezek a feladatok aligha felelnek meg e meghatározás kellékeinek.

7. Az *érzelmekről tanítva*, példáinkban gondot fordíthatunk arra, hogy velük az érzelmek társadalmi alapjait, összefüggéseit is érzékeltesük. Erre határozott és nagy mértékben eredményes törekvést találhatunk JAKOBSZON-nak az érzelmek pszichológiáját tárgyaló monográfiájában.

Az érzelmek pszichológiáját fejtegetvén, ugyanis fennáll az a veszély, hogy egyoldalúan, formálisan, apolitikusan, biologizálva tárgyalják a problémát. Számos tankönyvben az érzelmek mint merőben

egyedi, a társadalomtól független, lényegében változatlan pszichikai folyamatok szerepelnek. Pedig még az olyan, első pillanatra talán kevésbé társadalmi tünő érzelmeknek is, mint a félelem, megvannak a gyökerei egy adott társadalomban, megvannak a társadalmi alapjai, motívumai, kihatásai. (Jó példa a félelem társadalmi összetevőire a kapitalista társadalomban „A félelem bére” című regény és nálunk is játszott, nagysikerű film [15].

8. Az egyszerű *szándékos cselekvés* és az *akarat cselekvés* fejezeteiben sokrétű anyag kínálkozik a mindennapi élet, a termelőmunka számos területéről. Számos pozitív példát találhatunk — főleg a szovjet és mai magyar tankönyveinkben — az idevonatkozó példák alkalmazására. Fokozott lehetőségünk nyílik e területen arra, hogy példáinkkal érzékeltesük az emberek akaratának alakulását, fejlődését az osztályharcban, a munkában, a jobb jövőért folytatott küzdelemben.

A példák felhasználása szempontjából a következő konkrét szempontokra érdemes itt rámutatnunk:

a) Annak mélyebb illusztrálására és bizonyítására, hogy a szándékos és akarat cselekvés a második jelzőrendszerrel összeszövődő, bonyolult *cortico-pyramidális* folyamat, igen célszerű a pathológiai esetek rövid említése (pl. abulia, agnosia, apraxia, vö. Rubinstein tankönyvét).

b) Igen fontos az akarat társadalmi tényezőinek határozott, céltudatos kidomborítása: a világnézet szerepe a motivációban és az elhatározás egyes mozzanatainak megtervezésében, a belső és külső akadályok leküzdésében, az akarat cselekvés végrehajtásában, a teljes vagy részleges eredménytelenségre való reagálásban.

c) Az akaratról szólva, nem hanyagolhatjuk el az egyoldalú biológista felfogások konkrét példákon keresztül történő cáfolatát sem. Az akarat cselekvés nem csupán az alkalmazkodás valamilyen magasabb formája, hanem az embernek a természettel és társadalommal való kölcsönhatása. Tehát nem pusztán alkalmazkodás a környezethez, hanem alakítás is.

9. A *különböző tevékenységformákról* szóló résznél talán legszembetűnőbb a pszichológia-tananyag átformálásának, korszerűsítésének szüksége. Eddig ugyanis a tankönyvek eléggé egyoldalúan, aránytalanul hosszan foglalkoztak a művészi és tudományos alkotótevékenységgel, viszont a munkafolyamatról csak igen elnagyoltan, túlzottan általánosítva szóltak. Itt célszerű lenne néhány példán külön bemutatni a mezőgazdasági munka, néhány jellegzetes ipari munka, a közlekedés pszichológiai problémáit is.

C) Az egyéni pszichikai sajátosságok

tárgyalásánál a régebbi, polgári szemléletű tankönyvekben különösen szembetűnő az individualizmus és biológizmus. Ezért fontos, hogy például anyagunkban is meggyőzően dokumentáljuk a *jellemalakulás társadalmi, környezeti tényezőit*. Erre legjobb példákat találhatunk a nagy realista írók műveiben.

A tudománytalan és sovíniszta „népjellem”-mel szemben pszichológiánkban érdemes lenne kimunkálni egy-egy társadalmi osztály meghatározott korszakban mutatkozó tipikus vonásait is („osztályjellem”). Ilyen példákkal küzdhetünk a sovínizmus ellen és a proletárinternacionalizmust munkálhatjuk.

Az említett lényeges világnézeti szempontok mellett még a következő fontos szempontok adódnak e rész példáira vonatkozólag:

a) A polgári pszichológiai, karakterológiai művekben az egyéniséget gyakran többé-kevésbé leplezett polgári etikai értékelésben tárgyalják. Értékesnek sokszor a különcöt, az átlagtól elütő „eredetit” tartják. E nézetekben a polgári pszichológia individualizmusa (elszigetelt egyén hipotézise) és formalizmusa nyilvánul meg, ezt kell megfelelő példaanyagon keresztül dokumentálni, illetve kimutatni a szocialista ember közösségi jellemvonásainak magasabbrendűségét.

b) A biologizáló felfogással szemben fontos az idealista, fatalista öröklélméletek pszichológiai vonatkozásainak cáfolata. Itt vetődik fel továbbá az egyéniség „normalitása”-nak problémája is. A modern polgári pszichológiában ugyanis határozott tendenciák vannak a normális és abnormális pszichikum közötti lényeges, minőségi különbségek elmosására.

Ilyen szempontból nézve is tanulságos Ranschburg Pál műve, aki idézett munkájában részletesen foglalkozik az egyéniség „normalitása”-nak problémájával [16].

c) A jellemről, egyéniségről szóló fejezetben — éppen a korszerű, szocialista világnézeti nevelés érdekében — nagy jelentősége van a XX. századi polgári pszichológiában elterjedt személyiségvizsgálati módszerek, tesztek kritikai elemzésének. Itt célszerű példászerűen kiemelni egy-egy tipikus személyiség-tesztet és tudományosan elemezni azok megbízhatóságát, értékét, határozottan rámutatva problematikus és negatív vonásaikra. (Ilyenféle kritikai elemzéshez igyekeztünk néhány szempontot említeni jelen évkönyvben a „Szempontok Rorschach formaértelmezési kísérletünk megítéléséhez” című tanulmányunkban.)

D) A gyermeklélektani anyagban

is számos lehetőség van mind az illusztratív, mind a bizonyító példák alkalmazására, mind a példák, esetek mélyebb elemzésére. Az előadások anyagának itt hasznos és szükséges kiegészítői a szemináriumi foglalkozások keretében végzett különféle gyermeklélektani (óvodai, iskolai) hospitálások és ezek megbeszélései. (Ezekre a következő, III. részben még szólunk.)

Gyakran alkalmazunk a gyermeklélektanban jellegzetes, tipikus eseteket bemutató, *modellszerű* példákat. Hogy erre egy nemrégiben megjelent műből hozzunk példát: Karl MIERKE a figyelmi koncentrációról szóló munkájában (K. Mierke: „Konzentrationsfähigkeit u. Konzentrationsschwäche”, Bern—Stuttgart, 1957. Huber/Klett kiad., 96—103. l.) modellszerű példákon mutatja be azt, hogy a gyerme-

kek gyenge koncentrációképessége milyen környezeti hatások eredménye lehet.

A gyermeklélektanban nem ritkán szerepelnek, továbbá egyéni eseteket pszichológiailag elemző, ún. „*eset-tanulmányok*” is. Ilyen volt pl. FREUD-nak egy négyéves kisfiú phobiá-járól szóló tanulmánya, melyben egyoldalú pszichoanalitikus magyarázattal igyekezett megvilágítani egy kisfiú lótól való félelmének létrejöttét és az eset kezelését [17]. Vagy: ilyen eset-tanulmány olvasható Hildegard HETZER híres munkájának, a „*Kindheit und Armut*”-nak (Leipzig, 1929. Verlag S. Hirzel, 283—297. l. Magyarul a könyv címe: *Gyermekkor és szegénység*. Magyarul ford. nem jelent meg) függelékében Willy C.-ről, egy bécsi lumpenproletár gyermek fejlődéséről.

Hetzer műve egyébként a burzsoá „szociálpolitika” eszmekörében fogant és távol áll attól, hogy a gyermek fejlődésére kiható társadalmi, osztálytényezőket teljes realitásában, mélységében feltárja. Ezért megfelelő kritikával kezelendő. Adatai és egyes megállapításai azonban természetesen értékesíthetők számunkra.

Természetes, hogy gyermeklélektani anyagunkban, előadásainkban egyes eset-tanulmányokat részletes kidolgozottságban — az időhiány miatt — nem szerepeltethetünk. Az eset-tanulmányokból azonban egyes, témánkba vágó részleteket, megfelelő kritikával felhasználhatunk.

Gondosan mérlegelnünk kell a gyermeklélektanban egyes esetek, példák bizonyító erejét, értékét is. Pl.: mennyiben bizonyítják egyes szerzők adatai, példái azt, hogy a kisgyermek világképe mágikus, animista jellegű? [18]. Vagy: vannak a XX. században pszichológusok, akik példákkal azt igyekeznek bizonyítani, hogy a gyermek vallásossága — állítólag — pszichológiai szükségszerűség, általános emberi pszichikai szükségletnek felel meg. Hetzer egy ateisztikusan nevelt, de később vallásossá lett leány példáját hozza fel az említett tétel bizonyítására [19].

Hetzer példájának bizonyítási törekvése azonban primitív logikai hibában, a „tétel felcserélése”-nek hibájában szenved: nem azt bizonyítja, hogy a gyermek természettől fogva vallásos, sem azt, hogy a vallásosság általános emberi szükséglet, hanem csupán azt, hogy előfordulhat olyan eset (a kapitalista társadalom viszonyai közt, kapitalista környezetről van szó a konkrét esetben), amikor egy ateista szellemben nevelt leány vallásossá lesz. Az ilyen lehetőséget azonban egyáltalán nem vitatja sem a marxista társadalomtudomány, sem a tudományos, materialista pszichológia. Hetzer példájával tehát olyasmit „bizonyít”, ami voltaképp nem is vita tárgya.

* * *

A gyermeklélektani anyagban a marxista tudomány, a materialista pszichológia álláspontja sokszor jobban kivüláglik, ha kritikailag elemezzük az idealista, hibás álláspontokat és ezeket szembeállítjuk a helyes, tudományos állásponttal. Ilyen szempontból nézve, gyümölcsöző lehet pl. a serdülőkor tárgyalásánál néhány jellegzetes polgári pszichológiai művet — ha csak röviden is — kritikailag elemeznünk (pl. Charlotte BÜHLER, Eduard SPRANGER munkáit).

Végül — a gyermeklélektani előadásokban is gazdag, szinte kimeríthetetlen kincsestárat szolgáltatnak számunkra — a nagy íróknak a gyermekkorral foglalkozó alkotásai. (Például Tolsztoj, Dickens, Anatole France, Zweig, Mark Twain, Gorkij, Móricz Zsigmond, Karinthy stb. művei, hogy csupán néhány jelentőset ragadjunk ki [20].)

* * *

A példák különböző témákhoz kapcsolódó felhasználásával összefügg néhány gyakorlatilag fontos, metodikai kérdés. Ilyen problémák:

a) Mikor alkalmazzunk példákat? Egyes pszichológiai fogalmak magyarázatának beindításához (induktív módon), vagy a fogalmak, törvényszerűségek előrebocsátása után?

E tekintetben kétségkívül eltérések mutatkoznak a középiskolai és főiskolai pszichológia-oktatás között. A középiskolában ugyanis gyakoribb az induktív eljárás mód, de ott sem feltétlen, abszolút elv. Nézetünk és tapasztalataink szerint a főiskolán a fogalmak meghatározásánál többnyire nem szükséges induktív úton eljárunk, de a fogalmak finomabb differenciálása, mélyebb megértése érdekében már feltétlenül kívánatos példákat elemeznünk. (Pl. az „észlelés” fogalommeghatározásakor nem szükséges konkrét példából kiindulnunk, de az észlelési folyamat elemzése példa nélkül aligha lehetséges; előrebocsáthatjuk a „gondolkodás” meghatározását, de az észlelés, mint egyszerű tükrözési folyamat és a gondolkodás, mint legmagasabb rendű tükrözés megértése konkrét példa nélkül nem képzelhető el; hasonlóképpen példák szükségesek az érzelem és megismerési folyamatok, az egyszerű, tudatos cselekvés és a szoros értelemben vett akarati cselekvés differenciálásához.)

A példából való kiindulás, az induktív eljárás mód kívánatos, indokolt lehet bizonyos sajátos pszichikai jelenségek, törvényszerűségek magyarázatakor (pl. a kontrasztjelenségnél; az ún. „pregnancia”-törvényszerűségénél stb.). Az említett esetekben egy idegen szó, fogalom elvont, hosszadalmas, előzetes magyarázata helyett egyszerűbb, rövidebb a konkrét példából, esetből való kiindulás.

A már megmagyarázott, kialakított fogalmak fiziológiai alapjainak mélyebb megértését szolgálják a pszicho-pathológiai esetek, példák (pl. az észlelésnél, figyelemnél, gondolkodásnál, akaratnál). A mélyebb világnézeti, erkölcsi-politikai, társadalmi összefüggések konkrét-szemléletes megértését pedig részben a haladó, értékes műalkotások köréből választott példák, részben a termelés, mai társadalmunk életéből vett példák szolgálhatják hatásosan, meggyőzően, érzelmekre is hatóan.

b) Ugyanazt a példát különböző témáknál, több oldalról is megvilágítva használhatjuk fel (ezek az ún. „láncpéldák”). A tankönyvek többnyire csupán a kifejezetten több rész-mozzanatra bomló pszichikai folyamatoknál (pl. gondolkodási fázisok, akarati folyamat részei stb.) alkalmaznak összefüggően láncpéldákat. Nem helytelen azonban más esetekben is „*visszatérő példákat*” alkalmaznunk, amelyek láncszerűen összefogják, szemléletesen, dialektikusan összekapcsolják az anyagot (pl. a gondolkodási folyamatnál alkalmazott példát felhozhatjuk az in-

tellektuális érzelmeknél, de az akaraterőnél is). Természetesen a láncpéldák, visszatérő példák erőltetett, mesterkélt alkalmazásától tartózkodnunk kell, mert ezek esetleg sztereotíppá, unalmassá tehetik az anyagot.

c) Óvakodnunk kell a példák — különösen az egyszerű illusztráló, érdeklődést keltő példák — túlhalmozásától. Van a példák alkalmazásának egy feltétlenül kívánatos minimuma, de egy *optimális maximuma* is. A példák indokolatlan, felesleges halmozása ugyanis odavezethet, hogy a hallgatók elvesztik a fonalat, végülis az anyag lényege homályosodik el. Nem lehet célunk, hogy anyagunk kaleidoszkópszerűen változatos, színes legyen, ugyanakkor veszítsen tudományosságából, érthetőségéből, rendezettségéből.

A középiskolai pszichológiai szakdidaktikai művekben több olyan metodikai probléma vetődik fel, mely főiskolai oktatásunkra nem vonatkozik. Így pl. az a probléma, hogy mikor mondjon a tanár példákat, mikor kérhetünk először a tanulóktól példákat; hogyan aktivizáljuk a tanulókat a példák felhasználásakor stb. Nálunk e problémák az előadással kapcsolatban nem vetődnek fel, hanem a szemináriumvezetés körébe tartoznak. A következőkben, a szemináriumvezetéssel kapcsolatban, a hallgatók aktivizálásáról még szót ejtünk.

III.

A pszichológiai előadásokon szereplő példák (illusztráló vagy elemző jellegű felhasználása) mellett oktatásunk szerves részét képezi a szemináriumi gyakorlatokon történő példaelemzés, példák céltudatos alkalmazása a szemináriumi munkában.

Mostani cikkünk tárgyán túlmenne, ha az általános- és gyermeklélektani szemináriumi gyakorlatok különböző típusait részleteznénk. Az Egri Pedagógiai Főiskola pedagógiai tanszékének gyakorlatában a négyéves képzésre áttérés óta a következő szemináriumi típusokat alkalmaztuk általános- és gyermeklélektanból:

a) Bevezető szemináriumok: a szeminárium programjának, feladatainak, munkamódszerének megbeszélése; tájékozódás a hallgatók pszichológiai érdeklődéséről, illetve ismereteiről azoknál, akik a gimnáziumban már tanultak pszichológiát;

b) Gyermeklélektani tárgyú könyvrészlet megbeszélése 1—2 hallgató beszámolója alapján;

c) Óvodai és iskolai hospitálások (esetleg gyógypedagógiai intézeti hospitálás) és ezek megbeszélése;

d) Egyszerű pszichológiai kísérletek végzése, konkrét értékelése szemináriumi foglalkozás keretében.

A példák elemzése már most valamennyi szemináriumi típuson helyet kaphat. Erre vonatkozólag közlünk a következőkben — illusztrálásul — egy-egy esetet.

Bevezető szemináriumon azon hallgatók számára, akik már tanultak a középiskolában pszichológiát, a következő egyszerű példát adtuk elemzésre:

„Péter sétál az utcán. Az egyik kirakatban szép női táskát tűnik fel neki. Eszébe jut, hogy édesanyjának jövő héten születésnapja lesz. Bemegy az üzletbe, megveszi a táskát. Kifelé jövet öröm tölti el, hogy sikerült szép ajándékot venni. Hazafelé menet tervezgeti, hol rejtse el a születésnapig a táskát.”

A példához a következő kérdéseket tettük fel: a) Milyen lelki fo-

lyamatok merültek fel Péterben? b) Mit tudunk ezekről a lelki folyamatokról egyenként? (E két kérdéshez megjegyeztük, hogy a példához egyéni kiegészítéseket, reflexiókat is fűzhetnek. A válasz kidolgozására mintegy 40 perc idő jutott.)

A fenti példát 33 első éves hallgatóval elemeztettük, akik valamennyien tanultak a középiskolában pszichológiát, mégpedig zömük jeles és jó eredménnyel. (Csupán nyolcnak volt közepes érdemjegye, elégséges egyiküknek sem volt.)

Anélkül, hogy ehelyütt részletesebben elemeznénk a válaszokat, csupán arra mutatunk rá, hogy a többség a példában szereplő lelki folyamatokat nem ismerte fel helyesen. Különösen gyakori az észlelés és érzékelés összetévesztése. (Többnyire „érzékelés”-nek minősítik a táska észrevételét.) Nem nevezik meg a példában a figyelmet, az érzelmet sokan. Még nagyobb fogyatékoságok mutatkoznak az egyes pszichikai folyamatok értelmezésc, meghatározása terén. Elenyészően kevés az olyan válasz, mely valamennyire is elfogadható meghatározást ad.

Néhány válaszban (mintegy 12 százalékban) bizonyos kombináció-képesség, fantázia, kritikai érzék nyilvánul meg.

Nem lehet célunk, hogy ilyen tájékozódó jellegű kérdésekből és ezekre adott válaszokból messzemenő következtetéseket vonjunk le a középiskolai pszichológia-oktatásra vonatkozóan. Annyit azonban feltétlenül mutat az ilyenszerű felmérés, hogy igen szerény mértékű pszichológiai ismeretekkel, elemzőképességgel számolhatunk még azoknál a hallgatóknál is, akik a középiskolában jeles vagy jó eredménnyel tanultak már pszichológiát. Ez a tény mindenesetre még nyomatékosabban felhívja figyelmünket a példaelemzés fontosságára.

* * *

Tipikus helyzetek, példák és konkrétabb esetek elemzésére gyakran kerülhet sor olyan szemináriumokon is, mikor egy-egy gyermeklélektani művet, illetve könyvrészletet beszélünk meg.

Ilyen megbeszélésre — a példaelemzés szempontjából is — igen alkalmas mű PÉTER-PIKLER EMMY: „Mit tud már a baba?” című könyve (IV. kiadás, Bp. 1959. Medicina-kiadás). Számos esetben gyakori, tipikus helyzetek, példák alapján mutatja be a gyermek viselkedésének, pszichikai sajátságainak ilyen vagy olyan alakulását. Pl. a 31. lapon abból indul ki, hogy sok kisgyermek nyűgös, kedvetlen, nyughatatlan. Mi lehet ennek az oka? A szerző a tipikus, helytelen szülői magatartás példáinak felsorakoztatásával felel a kérdésre. Hasonlóan, példákkal világítja meg a könyv a játék alakulását, a beszéd fejlődését, általában a környezet pozitív vagy negatív hatását a gyermek fejlődésére. Az ilyenféle, példákkal gazdagon illusztrált, példák elemzését tartalmazó művek valósággal ösztönzik hallgatóinkat a találó példák gyűjtésére, elemzésére.

Ugyane mű képcinek értelmezése is voltaképp példaelemzés. Pl. a 34. képnél feltehetjük a kérdést: miből következtethetünk arra, hogy a gyermeknek még nincs biztonságérzete? Mi árulja el, hogy a gyermeket érdekli és mulattatja a mozgás stb. (Hogy ilyenféle elemző kér-

désekre nem mindig könnyű válaszolni, az is mutatja, hogy az említett kérdések elejére némelyik szemináriumon csak alig, vagy nagynehezen kaptunk választ.)

* * *

A gyermeklélektani tárgyú közös hospitálások szemináriumi megbeszélésén a példaelemzési jártasság fejlesztése szempontjából több lényeges mozzanat szerepel. Nevezetesen:

a) A hallgatókat arra kell szoktatnunk, hogy észleléseik megbízhatóak, pontosak legyenek. Megfigyeléseikről pszichológiailag szabatosan tudjanak számot adni, a tapasztaltakat gyermeklélektanilag helyesen értelmezzék;

b) A hospitálások megbeszélésein lényeges szempont, hogy hallgatóink észleléseik tömegéből helyesen tudják megragadni a megadott szempontokat (pl. a gyermekek mozgáskészségének sajátosságait, a figyelem különböző fajtáit, megnyilvánulásait, a gyermekek beszédjének jellegzetességeit stb.), ki tudják emelni a pszichológiai szempontból lényeges mozzanatokat;

c) Mindezek nyomán törekvésünk arra irányul, hogy a tapasztalt konkrétumok néhány legfontosabb feltételét, okát, következményét kihamozzuk. Az esetek szemináriumi megbeszélése nyomán megokolt általánosításokhoz, tanulságokhoz jutunk, határozottan összekapcsoljuk a szemináriumi megbeszéléseken leszűrteket az előadások anyagával.

E legfontosabb, lényeges mozzanatok mellett esetenként még egyéb, a példaelemzés szempontjából jelentős vonások is szerepelhetnek. Így pl. a közös hospitálásokon kedvező megfigyelések adódhatnak a gyermekek csoport (réteg) és egyéni pszichikai sajátosságaira vonatkozóan is. (Pl. a gyermekek mozgáskészségének különböző fejlettségi foka; a gyermekek eltérő viszonya és aktivitása egyes játékfajtákban stb.)

Az eset-, illetve példaelemzések pszichológiai élességét, mélységét nagy mértékben fokozza, ha összehasonlításokra nyílik lehetőség a szemináriumi megbeszéléseken. Ilyen termékeny összehasonlításokra nyílik lehetőség például a következő esetekben:

a) Óvodai hospitálásokon a gyermekek mozgása, játékos tevékenysége volt a megfigyelési szempont. Utána ugyanezt megfigyelhetjük az alsó- vagy felsőtagozatban testnevelési órán. (Természetesen ugyanígy tehetünk összehasonlításokat a figyelemmel, megfigyeléssel, beszéddel vagy egyéb pszichikai folyamatokkal, sajátosságokkal kapcsolatosan is.)

b) A gyakorló iskolában történt hospitálás után, ellátogatunk a gyógypedagógiai iskolába. Ennek nyomán alkalmunk van összehasonlítást tenni az ép, normális és a fogyatékos értelmi képességű gyermekek között, több vonatkozásban is (pl. mozgás koordináltsága, fejlettsége; figyelem; beszédképesség stb.). Az ilyen megbeszélés nyomán — az életkori, fejlődési sajátosságok mellett — konkrét esetek megfigyelése alapján határozottan kidomborodik a hallgatókban: mit jelent az a megállapítás, hogy az *ép és kóros idegrendszer, pszichikum között minőségi különbség van*. Ez a fontos megállapítás üres, homályos absztrakció

maradna a hallgatókban a konkrét példák, konkrét esetek szemlélete, elemzése nélkül.

A szemináriumi konkrét eset-elemzések rendkívüli jelentősége, hogy itt nyílik lehetőség arra, hogy hallgatóink tevékenyen, *aktívan* végezzenek pszichológiai, gyermeklélektani elemző-munkát — természetesen a szemináriumvezető irányításával, segítségével.

Tapasztalataink szerint a pszichológiai, gyermeklélektani elemzőképesség elsajátítása hosszú, fáradságos munkát igényel. A heti egyórás szeminárium az öntevékeny, biztos és színvonalas elemzőképesség elsajátításához igen kevés. hiszen legfeljebb 3—4 hospitálásra, ezek megbeszélésére kerülhet sor egy félévben. A következő félévben már neveléslélektan és logika, majd a pedagógiai tárgyak szerepelnek, tehát a sajátos pszichológiai elemzőképesség gyakorlására már egyáltalán nem, vagy kevéssé nyílik csak alkalom.

A pszichológiai és gyermeklélektani elemzőképesség fogyatékoságai határozottan meglátszanak később, a gyakorlati kiképzés folyamán, az órák elemzésekor, megvitatásakor. Ez súlyos fogyatékosága képzésünknek, mert a szocialista szakemberképzésnek nem lényegtelen eleme a pedagógiai tudatosság. Ehhez pedig a pszichológiai, gyermeklélektani elemzőképesség nagy mértékben hozzátartozik.

Ezért, nézetünk szerint — a szocialista szakemberképzés gyakorlatiabbá tétele érdekében — a *szemináriumi foglalkozások óraszámának emelése* lenne kívánatos az általános és gyermeklélektanból.

* * *

A hallgatók pszichológiai tudásának fő ismérvei: az anyag alapos megértése, a gyakorlati életben, munkában való felismerési képessége, a tanultak gyakorlati alkalmazása. E követelmények szempontjából lényeges szerepük van a példáknak. Ezért kívánatos az általános- és gyermeklélektani kollokviumokon, vizsgákon konkrétan érvényt szerezni a példák, esetek pszichológiai elemzésének, felhasználásának. Nem elégedhetünk meg a pszichológiai anyag egyszerű memorizáláson alapuló ismeretével, de a passzív, merőben intellektuális tudással sem. Arra kell tudatosan törekednünk, hogy a hallgatók a félév folyamán maguk is gyűjtsék a példákat, elemezzenek egyes eseteket. Legyenek képesek a kollokviumon egyszerű, tipikus eseteket pszichológiai szempontból helyesen magyarázni, értelmezni, elemezni.

E célok eléréséhez — az egész félév előadásainak, szemináriumvezetésének céltudatos, rendszeres oktató munkája mellett — arra is ügyelhetünk, hogy kollokviumi kérdéseink, tételeink feladásakor kívánjuk meg, hogy a hallgatók — lehetőleg önálló példákkal, esetekkel — illusztrálják az elméleti anyagot. Kérdésként szerepelhetnek egyszerűbb, konkrét, elemzést kívánó esetek is. Az eddigiekből az is következik, hogy a hallgatók eredményének megállapításakor, osztályzásakor méltányolnunk kell azt is, mennyire tudta a felelő találó, önálló példával megvilágítani tételét. Milyen fokon, színvonalon képes egyszerű eseteket pszichológiailag elemezni.

* * *

Összefoglalásként rövidre fogott fejtegetéseinkből iskolareform munk szellemében — a következőket szűrhetjük le:

1. A példák szorosan összefüggnek a pszichológia-oktatás korszerűségével, gyakorlatiasságával. Ezért a tankönyvekben, az előadásokban céltudatosan arra kell törekednünk, hogy példáinkat jól megválasszuk. (Különösen a világnézeti-erkölcsi nevelés, a korszerűség, a mai élet gyakorlatának tükrözése, a sokoldalúság, az érthetőség elmélyítése, az érdeklődés fenntartása és fokozása szempontjából.) Nagy jelentőségük van a termelőmunka és az iskolai élet, társadalmunk, a dolgozó emberek mindennapi élete köréből vett példákknak.

2. Az egyszerű megértést, illusztrálást szolgáló — és feltétlenül szükséges — példák, esetek mellett a főiskolai pszichológia-oktatásban különösen nagy gondot kell fordítanunk a *bizonyító és cáfoló* jellegű példákra, valamint az egyes példák, esetek mélyebbreható *pszichológiai elemzésére*.

3. A szemináriumi foglalkozások egyik lényeges feladata, hogy hallgatóinkat a megfigyelt konkrét esetek *aktív* pszichológiai elemzésére szoktassuk. E foglalkozásokon igyekeznünk kell fejleszteni — a szocialista szakemberképzés, pedagógusképzés érdekében — hallgatóink példaelemzési jártasságát.

4. A pszichológiai kollokviumokon, vizsgákon az elbírálás egyik fontos szempontja legyen a tanultak gyakorlatban való felismerési képessége, találó példák önálló gyűjtése, konkrét, egyszerűbb esetek szabatos pszichológiai elemzési képességének szintje.

J E G Y Z E T E K, I R O D A L O M

- [1] A pszichológia-oktatás szakdidaktikai irodalma főleg középiskolás, tanítóképzős vonatkozásban számottevő. A középiskola pszichológia-oktatás összefoglaló irodalmából kiemeljük a szovjet SZAMARIN (A középiskolai lélektan-tanítás módszertanának alapvonalai. 1950. Moszkva, 1950. Izd. Akad. Ped. Nauk. Magyarul az OPK. dokumentációjában) és BÜZÁS László munkáját („A lélektan tanításának módszere a tanítóképzőben.” Bp. 1956. Felsőoktatási Jegyzetellátó.) A kisebb cikkek közül 1957 óta a Köznevelésben megjelent néhány írásra utalhatunk, valamint újabban dr. Tóth Béla: „Szemléltetés a gimnázium pszichológia-óráin.” (Ped. Szemle, 1960. 11. sz.) című cikkére. A ped. főiskolai pszichológia-oktatásról átfogó munka nem jelent meg, az idevonatkozó rövidebb cikkek (pl. E. MATLIN: A lélektan oktatásának minőségi javítása a Ped. Főiskolákon és a Tanítóképző Intézetekben. — Szovjet Ped. 1950. 3. sz. ELTE, bölcsészkar, jegyzet magyarul) a tananyag és a hospitálások, gyakorlatok néhány problémájával foglalkoznak.

- [2] Egészen vázlatosan a pedagógiai főiskolai pszichológia-oktatás differenciális vonásait a következőkben jelölhetjük meg:

a) A középiskolával szemben (ahol a pszichológia-oktatás általánosan művelő célokat szolgál elsősorban) nálunk a pszichológia-oktatás a szocialista pedagógusképzés konkrét céljait szolgálja; tartalmában, színvonalában ezért magasabbrendűnek kell lennie a középiskolainál;

b) A jelenlegi felsőfokú Tanítóképző Intézetétől is különbözik pszichológia-oktatásunk annyiban, hogy az ált. iskola felső tagozatában működő szaktanárok pszichológiai műveltségének alapjait adja. Minthogy felsőtagozati szaktanárképzéssel párosul, színvonalában és jellegében is különbözik az alsótagozati nevelőképzést szolgáló pszichológia-oktatástól (pl. nálunk a gyermeklélektan-anyag súlypontja nem az óvodáskor és az alsótagozat, hanem az iskoláskor, a praepubertás és a serdülőkor). Nézetünk szerint bizonyos szín-

vonalbeli és jellegbeli különbségek kimunkálása szükséges nálunk az ált. lélektanban is.

c) Nem tűzhetjük ki célul, hogy az aktív pszichológiai megfigyelésben, kísérletezésben, gyakorlati pszichológiai munkában, tudományos kutatásban jártas hallgatókat képezzünk, — mint az a pszichológus szakképzés feladata. A mi feladatunk ennél jóval szűkebb körű, szerényebb: a felsőtagozatban működő pedagógus számára feltétlenül szükséges pszichológiai alapismereteket kell megadnunk.

- [3] A példák konkrétsége különböző mértékű lehet. Vannak egészen tág, általános példák (pszichikai folyamat-érzelem), konkrétabb, tipikus példák, esetek, egészen egyedi esetek. A következőkben az általános példákat és az egyedi eseteket is a példák közé fogjuk sorolni. A példák konkrétsége egyes hallgatócsoportok szakjával is összefügg.
- [4] A példák a pszichológia-oktatás minden fokán nagy jelentőséggel bírnak. Sajátosan a főiskolai pszichológia-oktatásban a példák jelentőségét a szocialista pedagógusképzés célja, valamint hallgatóink általános műveltségi színvonala, szakcsoportja szabja meg.
- [5] Itt „elsődleges megértés”-en azt értjük, hogy az illusztráló példa segítségével nagyjában-egészében szemléletessé tesszük a tárgyalt fogalom lényegét. Pl. miután ismertettük az „észlelés” lényegét, egyszerű példával tesszük szemléletessé: ha kinézünk az ablakon, tárgyakat és személyeket ismerhetünk fel. A tárgyakat, jelenségeket egészében tükröző pszichikai folyamat az észlelés. Az „elsődleges megértés” tehát még nem pontos, differenciált, elmélyített; ezt további elemző-szintetizáló magyarázattal, példaelemzéssel érhetjük el.
- [6] A felszabadulás előtti Magyarországon a pszichológia-oktatás tantervei és tankönyvei teljes mértékben át voltak hatva a vallásos misztifikálással. Emellett a XX. században széleskörűen érvényesült nálunk a polgári pszichológia biológizálása („alkalmazkodás”-elmélet), mely a pszichikum valódi társadalmi-történelmi összetevőiről igyekezett a figyelmet elterelni. E koncepció megnyilvánulása volt a pszichikai jelenségek formalista tárgyalása, az „általános, örök emberi” — a társadalomtól látszólag független, apolitikus példák kedvelése stb. Természetesen, e röviden jelzettek — általános tendenciák, melyek egyes művekben különböző mértékig voltak meg. E sajátságok kimutatása részletesebb, konkrét elemzést kíván. Itt csupán az általános tendenciákra utaltunk vázlatosan.
- [7] A táblázatban szereplő tankönyvek a táblázat sorrendjében: Szalai István: Tapasztalati lélektan, MTA kiad. Emich. G. Pest, 1858. — Emericzy Géza: Tapasztalati lélektan, Igló, 1875. Deling I. ny. — Klamarik János: Psychol., vagyis Lél., mint tapasztalati tud. Bp. 1876. Lauffer V. — Maczki Valér: A bölcselés előtana, Eger, Érseki Lyceum ny. 1887. — Hajdú Tibor—Zoltvány Irén: Lélektan és gondolkodástan, Bp. 1903. III. kiad. Szt. István kiad. — Sztinyai Elek: Lél. és logika, Bp. 1899. Franklin. — Kornis Gyula: Lélektan és logika, tanítóképzőint. számára, Bp. 1927. Franklin. — Bognár Cecil: Lélektan és gondolkodástan, Bp. 1941. Szt. István Társ. — Somos Lajos—Zentay Károly: Az ember lelki világa, Bp. 1945. Szt. István Társ. — Mácsay Károly—Zombor Zoltán: Az ember lelki világa, Bp. 1945. Franklin Társ. — Tyeplov: Pszichológia, Bp. 1952. — Lélektan, gimn. IV. o. számára, Bp. 1957. — Lélektan, tanítóképző számára, Bp. 1957. — Ephraim Fischbein: Lélektan a X. oszt. számára. Áll. Tanügyi és ped. kiadó, 1958. Bukarest. — Dr. Jozef Stefanovic és dr. Jozef Rozina: Pszichológia a csehszlovákiai magyar nyelvű ped. isk. és ált. műv. magyar isk. 10. évf. számára, 1957. Slovenska Ped. Naklad. Bratislava. — Áll. lélektan, (felsőfokú Tanítóképző Intézet, Bp. 1959.) — Büchler Róbert: Pszichológia, Bp. 1959. (Sportlap- és könyvkiadó, TF. számára.) — Rubinstein: Grundlagen der allgemeinen Psychologie (az 1946. szovjet mű német kiadása. Berlin, 1959). — Artyómov: „Kursz lekcii po pszichológii”, (Izd. Hark. Univ. 1958.) — Ivánov: Pszichológija, Moszkva, 1954. — Harkai —Schiller Pál: Bevezetés a lélektanba, Bp. 1944. Pantheon kiad. — Ranschburg Pál: Az emberi értelem, Bp. 1923. Pantheon. — Levitov: Voproszú pszichol. haraktyera, Moszkva, APN, 1952. — Jakobszon: Az érzelmek pszichológiája, Bp. 1960.

- Tankönyvkiadó. — Ákos Károly: Az érzékek világa, Bp. 1960. Gondolat. — Hárdi István: Lelki élet, lelki bajok, Bp. 1960. Medicina.
- [8] Vö. Kecskés Pál: „Az ember lelke.” (Bp. 1943. Stephaneum ny. 57. l.)
- [9] Kecskés Pál, i. m. 53—56. lap. Az érvelés homályos és önellentmondó. Nem érthető ugyanis világosan, mi a különbség a „külső” függés és a „belső” függés, illetve függetlenség között. Ha valaki elismeri azt, hogy az idegrendszer működése feltétele a lelki jelenségnek, akkor hogyan lehetnek „lelki jelenségek” élő idegrendszer nélkül, hogyan lehet „halhatatlan” a „lélek” akkor, ha nincsenek lelki jelenségek? Nyilvánvaló, hogy az egyházi érvelés — bárhogyan is igyekszik kibúvókat keresni a XX. században — sem a reális mindennapi gondolkodás, sem — még kevésbé — a tudományos kritika előtt, nem állja meg a helyét.
- [10] A modern pszichológusok némelyike (pl. ALLPORT, nálunk BODA István: „A személyiség szerkezete és kísérleti vizsgálata” című, 1939-ben megjelent munkájában (Bp. Studium főbiz.) — még a jellem, a személyiség vizsgálatára is bonyolult kérdőívek alkalmazását látják célravezetőnek. A pszichológusok nagyobb többsége azonban a jellem, a személyiség vizsgálatára a kérdőív alkalmazását nem tartja kielégítő módszernek.
- [11] Vö. a babrálással kapcsolatos fedő- és főkísérletet az egyetemi lélektani intézetben Budapesten. Erről a „Lélektani Tanulmányok” 1938-ban megjelent II. kötetében olvasható közlemény. (Molnár Ilona: „Különböző tárgyak babrálása”, i. m. Bp. Lélektani Int. kiadása, 1938. 34—51. l.) — Továbbá fedőkísérlet szerepel SEVERINI Erzsébetnek az elhatározást vizsgáló kísérleteiben is. (Lásd: Lélektani Tanulmányok, VI. kötet, Bp. 1943. 40—54. l.)
- [12] Vö. KARDOS Lajos: „A lélektan alapproblémái és a pavlovi kutatások.” Bp. 1957. MTA. kiad., főleg 31—34. lapon.
- [13] RUBINSTEIN fent idézett (7. sz. a.) tankönyvének német kiadásában, 318. l.
- [14] Vö. pl. KORNIS Gyula: „A tudományos gondolkodás” című művének (Bp. 1943. Franklin Társulat, II. kötet, 11—13. lapon) azt bizonygatja — a modern idealista szellemtörténészek nyomán —, hogy a fantázia a szellemtudományokban titokzatos, irracionális, művészi vonás. Az egész gondolatmenet többszörösen is hibás, hosszas, több oldalú kritikát igényel. Itt most csak arra mutatunk rá: a képzelettel kapcsolatos példáinknak egyrészt a képzelet nagy kulturális szerepét kell érzékeltetniük, másrészt azt is, hogy ez nem valami titokzatos, irracionális folyamat.
- [15] Georges ARNOU műve, 1960-ban magyarul is megjelentette a Kossuth Kiadó a regényt.
- [16] RANSCHBURG Pál: Az emberi elme. Bp. 1923. Pantheon. II. köt. 243—251. l.
- [17] S. FREUD: „Analyse der Phobie eines 4 jährigen Knaben.” Gesammelte Werke, London, Imago Publ. VII. köt. 243—375. l. — Élesen bírálta nálunk KOLLARITS Jenő: „Jellem és idegesség” című művében. (Bp. 1918. Magy. Orv. Könyvkiadó, 240—241. l.) — A pszichoanalitikus gyermekpszichológusok, pedagógusok, mint pl. legújabbban a svájci Hans ZULLIGER „Bausteine zur Kinderpsychotherapie und Kinderpsychologie”, Verlag Hans Huber, Bern. u. Stuttgart, 1957. 9—10. l.) igen nagyra tartják e munkát, a gyermekpszichoterápia kezdeteként értékelik azt. A pszichoanalitikus szerzők eset-elemzéseire elméletük egyoldalúságai, torzításai nyomják rá bélyegüket. Ezért az ilyen „eset-tanulmányok”-at arra tekinthetjük példának, hogyan lehet adott eseteket egy meghatározott elmélet szellemében — gyakran önkényesen, tudománytalanul — magyarázni, értelmezni.
- [18] A gyermek állítólagos mágikus, animista világképével, idevonatkozó elméletek bírálatával jelen cikk szerzője főiskolánk évkönyvének tavalyi, 1960. évi kötetében megjelent „A gyermek fejlődési sajátosságainak gyermeklélektani értelmezéséről” című írásában foglalkozott. Ismétlések elkerülése végett idézett cikkünk megállapításaira és bibliográfiai hivatkozásaira utalunk.
- [19] H. HETZER: „Kind und Jugendlicher in der Entwicklung” (4. kiadás, H. Schoedel Verlag, Berlin—Hannover—Darmstadt, 1956.) című műve 159—162. lapjain szól a gyermek vallásosságáról. Tíz jelentősebb munkára utal e témánál. Bizonyosságul felhívja egy állítólag ateisztikusan nevelt leánynak, Ruth-

nak példáját, aki vallásossá lett. E példát RASMUSSEN műve alapján („Ruth, Tagebuch über die Entwicklung eines Mädchens von der Geburt bis zum 18. Lebensjahr” — München, 1934.) idézi.

- [20] Magyar írók önéletrajzi írásaiból, a gyermeklélektani anyaghoz felhasználható példaanyagot tartalmaz dr. HERMANN Imre—dr. HERMANN Alice: „Az első tíz év” (Bp. 1959. Tankönyvkiadó) című műve. — A külföldi nagy írók közül gyermeklélektan oktatásában hasznosítható példaanyagot tartalmaz jelen cikk szerzőjének DICKENS-ről („A nevelés társadalmi funkciója Dickens regényeiben”, Egri Ped. Főisk. Évk. 1958) és ANATOLE FRANCE-ről („Gyermeclélektani megfigyelések Anatole France műveiben”, Egri Ped. Főisk. Évk. 1959.) szóló tanulmánya, ezért legyen szabad helykimélés céljából odaulalnunk.

Др. Янош Берени:

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИМЕРОВ В ОБУЧЕНИИ ПСИХОЛОГИИ

(Резюме)

В первой части статьи автор занимается разными типами примеров и их функцией в обучении психологии. В сравнительной таблице характеризует 27 учебников, научных и популярных работ по психологии с той точки зрения, как часто употребляются в них, и с какой территории жизни взяты примеры. По этим данным автор делает выводы насчёт обучения психологии в пединститутах.

Имея в виду специальные черты обучения психологии в пединститутах, автор проводит читателя по разным темам общей и детской психологии, стремясь всюду указать на важнейшие точки зрения использования примеров.

В последней, третьей части автор показывает, как можно пользоваться примерами на семинариях, каковы требования для того, чтобы развивались умения студентов разбирать психологические примеры. Статья заключается выводами автора, сделанными насчёт экзаменов и обсуждения знаний студентов.